

Fatke, Reinhard

## Das Allgemeine und das Besondere in pädagogischen Fallgeschichten

*Zeitschrift für Pädagogik* 41 (1995) 5, S. 681-695



Quellenangabe/ Reference:

Fatke, Reinhard: Das Allgemeine und das Besondere in pädagogischen Fallgeschichten - In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 5, S. 681-695 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-105235 - DOI: 10.25656/01:10523

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-105235>

<https://doi.org/10.25656/01:10523>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 41 – Heft 5 – September/Oktober 1995

## *Thema 1: Pädagogisches Fallverstehen*

- 675 REINHARD FATKE  
Fallstudien in der Pädagogik. Einführung in den Themenschwerpunkt
- 681 REINHARD FATKE  
Das Allgemeine und das Besondere in pädagogischen Fallgeschichten
- 697 BURKHARD MÜLLER  
Das Allgemeine und das Besondere beim sozialpädagogischen und psychoanalytischen Fallverstehen
- 709 JÜRGEN KÖRNER  
Das Psychoanalytische einer psychoanalytisch-pädagogischen Fallgeschichte
- 719 WILFRIED DATLER  
Musterbeispiel, exemplarische Problemlösung und Kasuistik. Eine Anmerkung zur Bedeutung der Falldarstellung im Forschungsprozeß

## *Thema 2: Methoden- und Wissenschaftskritik*

- 731 KLAUS BOEHNKE/HANS MERKENS  
Sozialer Wandel als Methodenproblem. Analysen am Beispiel der Entwicklung von Individualismus und Kollektivismus bei Ost- und Westberliner Jugendlichen zwischen 1990 und 1992
- 745 LEONIE HERWARTZ-EMDEN  
Methodologische Überlegungen zu einer interkulturellen empirisch-erziehungswissenschaftlichen Forschung
- 765 HEINZ RHYN  
Psychometrie und Bildung. Der Intelligenzquotient als Sozialindikator?

## *Diskussion*

- 783 ROLF GÖPPEL  
Eltern und Kinder – Gefangene im Wiederholungszwang?
- 803 FRANZ-MICHAEL KONRAD  
Von der „Zukunftspädagogik“ und der „Reformpädagogischen Bewegung“. Zur Konstitution einer Epoche in ihrer Zeit

## *Besprechungen*

- 829 MICHAEL WINKLER  
*Lothar Böhnisch*: Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Eine Einführung
- 832 CHRISTIAN LÜDERS  
*Klaus Kraimer*: Die Rückgewinnung des Pädagogischen. Aufgaben und Methoden sozialpädagogischer Forschung
- 835 ROLAND MERTEN  
*Ernst Engelke*: Soziale Arbeit als Wissenschaft. Eine Orientierung  
*Wolf Rainer Wendt* (Hrsg.): Sozial und wissenschaftlich arbeiten. Status und Positionen der Sozialarbeitswissenschaft
- 840 BERND-REINER FISCHER  
*Wolfgang Steinhöfel* (Hrsg.): Spuren der DDR-Pädagogik  
*Ernst Cloer/Rolf Wernstedt* (Hrsg.): Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung  
*Heinz-Hermann Krüger/Winfried Marotzki* (Hrsg.): Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Zwischen Systemvorgaben und Pluralität

## *Dokumentation*

- 849 Pädagogische Neuerscheinungen

## *Content*

### *Topic I: The Pedagogical Concept of Case Analysis*

- 675 REINHARD FATKE  
Case Studies in Pedagogics – An Introduction
- 681 REINHARD FATKE  
The General and the Specific in Pedagogical Case Studies
- 697 BURKHARD MÜLLER  
The General and the Specific In Socio-Pedagogical and Psycho-Analytic Case Analysis
- 709 JÜRGEN KÖRNER  
The Psycho-Analytic In a Psycho-Analytic Pedagogical Case History
- 719 WILFRIED DATLER  
Typical Model, Exemplary Problem-Solving, and Casuistry –  
An annotation concerning the significance of case description in  
research processes

### *Topic II: Critique of Science and of Methodology*

- 731 KLAUS BOEHNKE/HANS MERKENS  
Social Change As a Methodological Problem: Exemplified by analyses of the development of individualism and collectivism in adolescents from East and from West Berlin between 1990 and 1992
- 745 LEONIE HERWARTZ-EMDEN  
Methodological Reflections on Intercultural Empirical-Pedagogical Research
- 765 HEINZ RHYN  
Psychometrics and Education. The intelligence quotient – a social indicator?

### *Discussion*

- 783 ROLF GÖPPEL  
Parents and Children – Captives of Compulsive Repetition?
- 803 FRANZ-MICHAEL KONRAD  
„Pedagogics of the Future“ and the „Reform-Pedagogical Movement“ – On the constitution of an epoch in its time

*Book Reviews*

829

*Documentation*

849    Recent Pedagogical Publications

## Das Allgemeine und das Besondere in pädagogischen Fallgeschichten

### *Zusammenfassung*

Auf dem Hintergrund der Dichotomie von Allgemeinem und Allgemeingültigem – als Ziel der empirisch-analytisch verfahrenen Erziehungswissenschaft – einerseits und Individuellem und Besonderem – als Kern von Einzelfallstudien und von pragmatischer Pädagogik – andererseits versucht der Beitrag darzulegen, daß auch aus dem Besonderen von Einzelfällen wissenschaftliche Erkenntnisse und theoretische Sätze von allgemeiner Gültigkeit gewonnen werden können. Zu diesem Zweck wird zunächst der erkenntnislogische Charakter des „Falls“ bestimmt und werden sodann vergleichend zwei bekannte Fallgeschichten aus der (psychoanalytisch-)pädagogischen Literatur (H. ZULLIGER und S. FREUD) analysiert, wobei – entgegen den Vorlagen – nicht der theorieillustrierende oder -überprüfende, sondern der theoriebildende Charakter der Fallanalysen in den Vordergrund gestellt wird.

„*De singularibus non est scientia.*“ Dieser Grundsatz bestimmt seit der Antike den Charakter von Wissenschaft. Spätestens seit ARISTOTELES ist das Wesen einer Erscheinung durch die Regelmäßigkeit und die Häufigkeit seines Auftretens bestimmt und ist Wissenschaft begrifflich dadurch ausgezeichnet, daß sie Allgemeingültiges, Regelhaftes, Gesetzmäßiges aussagt – also Allgemeines, das über den jeweiligen Einzelfall hinausweist. Der Wissenschaftscharakter von Aussagen erweist sich darin, daß diese den Einzelfall subsumieren und nach allgemeinen Regeln erklären. Auch wenn dies manchmal so weit geht, daß konkrete Einzelfälle von den allgemeinen Aussagen nicht mehr gedeckt werden, tut es der genannten Bestimmung von Wissenschaft keinen Abbruch, insofern als dies Besondere dann lediglich als Sonderfall oder Ausnahme von der Regel gilt.

Auch in der Geschichte der Pädagogik als wissenschaftlicher Disziplin ist – bei aller Besonderheit, mit der die Pädagogik als Praxis jeweils zu tun hat – immer wieder das Allgemeine im Sinne des Allgemeingültigen und Regelhaften angestrebt worden. Dies gilt sowohl für die aus der Philosophie hervorgegangene systematisch-theoretische Pädagogik als auch für die aus den modernen Erfahrungswissenschaften, vor allem Psychologie und Soziologie, heraus entstandene empirische Erziehungswissenschaft. In beiden Strömungen geht es nicht vorrangig darum, in induktiver Weise vom Besonderen zum Allgemeinen zu gelangen, sondern es geht um die Applikation allgemeiner Aussagensysteme auf jeweils besondere Gegebenheiten (Aufgaben, Personen, Situationen usw.) bzw. um die Aggregation von Einzeldaten nach wissenschaftstheoretisch und methodologisch festgelegten Verfahren zwecks Formulierung von (allgemeingültigen) Regelmäßigkeiten. Grundsatz dieser Auffas-

sung von Wissenschaft ist, daß das Besondere nicht zum Allgemeinen führen könne und nur im Allgemeingültigen sich der Wissenschaftscharakter der Pädagogik erweise.

Diesen Strömungen jedoch steht in der Pädagogik auch eine Gegenrichtung gegenüber, die historisch auf jeden Fall älteren Ursprungs ist (ROUSSEAU, CAMPE, SALZMANN u. a. wären zu nennen; s. auch die Hinweise bei HERRMANN 1991), die von konkreten Fällen des Erziehungsgeschehens, von Geschichten ausgeht und von dort zu allgemeinen und allgemeingültigen Einsichten gelangen will. In sehr dezidiert Weise postulierte beispielsweise HÖNIGSWALD (1927, S. 214f.): „Ein einziger, wirklich analysierter Fall eines pädagogischen Verhaltens . . . hat für die Theorie der Pädagogik mehr wissenschaftlichen Wert als ein ganzes Heer statistischer Angaben über das Zusammenbestehen von Merkmalen und Reaktionsweisen. Der gedankliche Querschnitt durch einen einzigen Fall eines pädagogischen Vorgangs und dessen Verknüpfung mit anderen bedeutet unendlich viel mehr als die üppigste Zusammenstellung nach Gesichtspunkten der äußeren Zweckmäßigkeit und der Konvention.“ Heutzutage ist die Frontstellung gegenüber der empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft in der Regel nicht mehr so schroff, sondern es wird eher ein sich gegenseitig befruchtendes Nebeneinander angestrebt. Dennoch tun sich auch heute noch Befürworter von Fallstudien in der Pädagogik schwer, den Diskurs um den Wissenschaftscharakter der Pädagogik offensiv zu führen. Dabei könnte sie, zumindest teilweise, sogar auf Verständnis von seiten der empirisch orientierten Erziehungswissenschaft hoffen, hatte doch schon H. ROTH (1957, S. 36), ein Erneuerer der erfahrungswissenschaftlichen Pädagogik nach dem Zweiten Weltkrieg, die Einzelfallforschung gleichrangig neben die Statistik und das Experiment gestellt. Und auch ein jüngerer, ebenfalls prononcierter Vertreter der empirischen Erziehungswissenschaft spricht von einer „traditionellen Unterschätzung der Möglichkeiten der E[inzelfall]-Forschung und einer traditionellen Überschätzung der Gruppenforschung“ (KRUMM 1981, S. 96).

Gerade in jüngerer Zeit hat es zahlreiche Versuche gegeben, die Beschäftigung mit Einzelfällen nicht nur als die weithin geübte Form pädagogischer *Praxis* auszuweisen, sondern vor allem als ein legitimes und zudem ertragreiches Verfahren wissenschaftlicher *Erkenntnisgewinnung* in der Pädagogik als Disziplin zu begründen (nähere Hinweise dazu in dem voranstehenden Beitrag von FATKE). Allerdings ist nach wie vor ein Problem wenig geklärt, das sowohl für die Begründung von Fallstudien als auch für die Vermittlung von pragmatischer Pädagogik und empirisch-analytischer Erziehungswissenschaft bzw. von qualitativer und quantitativer Forschung zentral ist: das Verhältnis von Besonderem und Allgemeinem in Fallstudien.<sup>1</sup> Diesem Problem widmen sich die folgenden Überlegungen, indem zunächst gefragt wird, was einen „Fall“ überhaupt ausmacht, und anschließend versucht wird, vergleichend an zwei

1 Ein weiteres Problem, das freilich noch seltener erörtert wird, ist, worin das spezifisch Pädagogische in Fallstudien besteht und wie sich dies von anderen (z. B. psychologischen) Dimensionen unterscheiden läßt. Dem Problem kann in diesem Beitrag jedoch leider nicht nachgegangen werden; erste Hinweise dazu finden sich aber in den Beiträgen von MÜLLER und KÖRNER in diesem Heft.

Fallbeispielen Typisches im Individuellen aufzuspüren, also allgemeine theoretische Aussagen aus Besonderheiten herauszuarbeiten.

### *Was ist ein „Fall“?*

Es wird zwar immer wieder unterstrichen, daß der Begriff „Fall“ nicht ausschließlich auf individuelle Personen und ihre Lebens- oder Erziehungs-/Bildungsgeschichte – bzw. ihre Problem- oder Krankheitsgeschichte – beschränkt werden dürfe, sondern auch auf Gruppen (z. B. eine Familie, eine Schulklasse, eine Jugendclique) und sogar auf noch größere und letztlich auch abstrakte Einheiten, wie z. B. eine Bildungsinstitution, einen Lehrplan oder gar eine Erziehungstheorie, angewendet werden könne (s. dazu BILLER 1988, S. 35 ff.); aber im Zentrum kasuistischer Diskussionen stehen letztlich doch immer wieder einzelne Personen mit (Ausschnitten aus) ihren Lebensgeschichten.

Wichtiger als diese Begriffsabgrenzung bzw. -ausweitung jedoch ist es, sich darüber klar zu sein, daß ein Fall – gleichgültig welche Einheit damit gemeint ist – nur unter besonderen Bedingungen in die Aufmerksamkeit eines Betrachters tritt. Diese Bedingungen sind dann gegeben, wenn ein Geschehen auf-fällt, d. h. sich vom Gewohnten, Normalen, Durchschnittlichen abhebt. „Das Alltägliche, Selbstverständliche, Wiederkehrende, immer schon Vorhandene und Bewältigte wird selten als Fall vorgestellt, sondern das, was sich als Konflikt, als besonderes Ereignis, als Denkwürdiges und Merkwürdiges, als Unerwartetes und Unvorhergesehenes aus dem Geschehensablauf heraushebt.“ (GÜNTHER 1978, S. 167) Erst so wird es sichtbar und registriert, wie eine Figur auf einem Grund. Damit ist zugleich gesagt, daß an jeglicher Wahrnehmung von etwas Besonderem, Eigenartigem, Individuellem immer schon etwas Allgemeines, Allgemeingültiges in Form einer Wahrnehmungsfolie oder eines Wahrnehmungsgrundes beteiligt ist.

Dies gilt auch für die Praxis der *Fallarbeit*, insofern als ihre primäre Aufgabe darin besteht, daß sich derjenige, der einen Fall bearbeitet, zunächst und vor allem Rechenschaft darüber abzulegen hat, aus welchem Grunde der Fall in seine Aufmerksamkeit und damit in seine Bearbeitungskompetenz tritt. Das Einmalige, Individuelle ist also auf das Normativ-Allgemeine des Wahrnehmungs- und Beurteilungshintergrundes hin zu prüfen. Nur so läßt sich verhindern, daß vorgefaßte Kategorien, z. B. von Abweichungen im Sozial- oder Leistungsverhalten o. ä., den spezifischen Ausprägungen des Einzelfalls übergestülpt werden und damit das Einmalige und Besondere zudecken (dies ist aus der Devianzforschung als Etikettierungs- und Stigmatisierungseffekt hinlänglich bekannt).

In der *Fallstudie*, die auf wissenschaftliche Erkenntnis zielt, ergibt sich das zusätzliche Problem, daß das Ergebnis der Fallanalyse zu den vorhandenen allgemeinen Wissensbeständen in Beziehung gesetzt werden muß, um den Fall als einen typischen, exemplarischen auszuweisen, der eine wissenschaftlich-theoretische Erkenntnis sichtbar macht und die allgemeinen Wissensbestände bereichert. Daß dies zu geschehen hat, wird zwar wiederholt postuliert (allerdings nicht immer, denn viele Autoren geben sich mit einer rein illustrativen



Funktion von Fallstudien – besser: Fallschilderungen – für theoretische Aussagen zufrieden); aber *wie* das geschehen kann, wird relativ selten oder aber in unzulänglicher Weise erörtert. „Leider wird das Verfahren, allgemeine Aussagen aus dem empirischen Material . . . zu generieren, selten konkret beschrieben. Damit ist eine eigentlich entscheidende Phase des qualitativen Forschungsprozesses schwer durchschaubar und tendenziell einer wissenschaftlichen Kritik entzogen.“ (FALTERMAIER 1990, S. 207; aus dem Bereich der Sozialarbeit hat in jüngerer Zeit SCHÜTZE [1993] eine überzeugende exemplarische Fallanalyse vorgelegt.)

MÜLLER (1994) nimmt eine recht einfache Bestimmung des Verhältnisses von Besonderem und Allgemeinem im Einzelfall vor. Zwar geht es ihm in erster Linie um eine „praktische Anleitung zur Arbeit mit Fällen“ (S. 150), also um *Fallarbeit* und nicht um *Fallstudien* in wissenschaftlicher Absicht; aber dennoch streift er immer wieder grundsätzliche Fragen. Er geht durchgängig davon aus, daß „Interpretationsperspektiven“ bzw. „Verallgemeinerungen“ an die Fälle „herangetragen“ würden (S. 16; S. 21 spricht er sogar davon, „Hinterkopf-Wissen‘ in die Geschichte hineininterpretiert“ zu haben); somit würden die Fälle zu „Testfälle[n] . . ., sofern sie beispielhaft überprüfbar machen sollen, ob die benutzten Interpretationsschemata heuristisch fruchtbar sind, d. h. ein besseres Fallverstehen ermöglichen“ (S. 16). Und den Vorgang, in welchem das „Herantragen von Verallgemeinerungen“ das Besondere der Fallgeschichten besser verständlich macht, reduziert MÜLLER auf das „Problem, das in der Wissenschaftstheorie ‚hermeneutischer Zirkel‘ (Zirkel des Verstehens) genannt wird“ (S. 22).

In Wirklichkeit jedoch ist das Problem, wie wir noch sehen werden, vielschichtiger und auch theoretisch komplizierter, jedenfalls dann, wenn dem Einzelfall eine Funktion zugemessen werden soll, die einerseits über die rein didaktische Veranschaulichung von theoretischen Aussagen und andererseits über die bloße Bestätigung von bereits existierenden wissenschaftlichen Sätzen hinausgehen soll, zumal bei letzterer Funktion immer die Gefahr besteht, die Fälle nur unter der Perspektive dieser wissenschaftlichen Sätze zu betrachten, so daß Neuartiges gar nicht in den Blick gelangen kann. Die eigentliche wissenschaftliche Leistungsfähigkeit von Fallstudien für allgemeine Erkenntnisse besteht vielmehr darin, diese zu erweitern, gegebenenfalls zu korrigieren, besteht mithin in der Funktion der *Theoriebildung* (s. auch GAMM 1967, S. 324; ERTLE/MÖCKEL 1981, S. 165f.; TERHART 1985; BILLER 1988, S. 43ff.). Das setzt größtmögliche Offenheit, Unvoreingenommenheit und Selbstkritik in der Betrachtung und Analyse des Einzelnen und Besonderen des Falls voraus. Wie das aussehen kann, sei im folgenden zunächst an einem Beispiel aus der pädagogisch-psychologischen Literatur aufzuzeigen versucht.

### *Das Allgemeine und das Besondere in Fallgeschichten: ein Beispiel*

HANS ZULLIGER berichtet in seinem bekannten Buch „Heilende Kräfte im kindlichen Spiel“ (ZULLIGER 1970) im dritten Kapitel von einer „Kinder-Kollektiv-Phantasie“, die von drei Geschwistern über einen längeren Zeitraum hervorgebracht und ausgestaltet worden ist: „Drei Kinder, ein Bub von fünf-

einhalb Jahren mit Namen Hanspeter, sein vierjähriges Schwesterchen Lorli, und die Jüngste der Familie, die etwas über zwei Jahre alte Hanneli, haben während ungefähr drei Jahren eine Phantasie ausgesponnen und variiert. Sie betrifft eine fremdartige Gegend, die ‚Sangoi-Land‘ genannt wurde. Jedes der Kinder spricht von ‚meinem‘ Sangoi-Land und unterscheidet es von denen der Geschwister, und doch sind die drei Sangoi-Länder *ein* Land, nur wird es jeweils von jedem Kinde mit dem seinem Alter entsprechenden Auge gesehen.“ (S. 43; Hervorhebungen im Original)

Im Sangoi-Land gibt es nur Kinder, und zwar nur Buben (sowie einige Zwerge). Diese machen alle möglichen „schlimmen Sachen“. Aber jedes der drei Kinder denkt sich für die Buben im Sangoi-Land andere Betätigungen aus. Für Hanneli, „die als jüngste noch stark im oralen Entwicklungsabschnitt steht“ (S. 45), ist das Sangoi-Land vor allem ein Schlaraffenland, in dem buchstäblich Milch und Honig fließen; alle Leckerbissen und süßen Getränke gibt es in Hülle und Fülle, und die Bewohner von Sangoi-Land nützen diese Möglichkeit weidlich aus: „Wer will, kann liegend essen und trinken, und die Zwerge servieren einem die vorzüglichsten Speisen und Getränke: jeder kann haben, was er begehrt.“ (S. 46) – Lorli dagegen ist mit „analen und harntrieb-erotischen Gedankengängen“ beschäftigt (S. 55) und malt sich in zum Teil deftigen Szenen aus, wie sich die Buben im Sangoi-Land beschmieren, beschmutzen und bespritzen: „Im Sangoi-Land nun hat jedes der Kinder einen Wasserschlauch mit einem kleinen Wendrohr, wie sie die Gärtner besitzen und womit man den Strahl regulieren kann. Nun werden allerhand Wasserspiele betrieben. Erst wird aller Unrat weggeschwemmt, weggespritzt, und wenn ein Sangoi-Bub sich nähert, wird er tüchtig mit Wasser begossen. Im Sangoi-Land macht dies nichts, ist es nicht verboten.“ (S. 48) – Hanspeter wiederum befindet sich bereits in der phallischen Phase und schwärmt darum „von mächtigen Tieren, von Motoren, von hohen Bergen und dergleichen Potenzsymbolen“ (ibid.), die alle in seinem Phantasieland eine große Rolle spielen: „Sollte sich einmal ein Großer erfreuen, ins Sangoiland einzudringen, dann schicke ich meine Löwen hin, ihn zu fressen!“ Es sind sehr große, mächtige, furchtbare Löwen, die Hanspeter dienstbar sind und denen er nur zu befehlen braucht.“ (S. 46) – Kurzum, im Sangoi-Land kann man allen seinen Gelüsten nach Herzenslust frönen, man kann sich benehmen, wie man will; man kann sogar „nackt umhergehen“ und „sich auch ungeniert betrachten und befühlen“ (S. 48).

Interessant für unsere Fragestellung ist nun, wie ZULLIGER diesen Fall einer gemeinsam gestalteten Phantasie – deren Schilderung mit vielen weiteren Details angereichert ist – auswertet. Gleich zu Beginn stellt er klar, welche Funktion der Fallbericht einnimmt: „Bislang [in den beiden vorangegangenen Kapiteln; R.F.] habe ich einzelne, gesonderte Züge aus dem kindlichen Denken, der infantilen Entwicklung des Denkens dargestellt. Nun möchte ich alles zusammenfassen und dies in gewohnter Weise an einem konkreten Beispiele tun. Es hat den Vorteil, zugleich die Einflüsse der Triebentwicklung auf das Denken klar zu zeigen; die oralen, analen, harnerotischen und phallischen Gedankengänge sind darin ausgedrückt, die Allmacht der Gedanken wird abgewandelt, man sieht die Bearbeitung des Ödipus-Komplexes und der Schuldgefühle.“ (S. 43)

Der Fall dient also, so könnte man sagen, rein didaktischen Zwecken: Anhand eines Beispiels sollen nochmals theoretische Sätze, die in anderen Zusammenhängen gewonnen worden und bereits gut bekannt sind, illustriert werden, und zwar in bezug auf zwei verschiedene Bereiche: Zum einen geht es um die Veranschaulichung der psychoanalytischen *Theorie psychosexueller Entwicklung* im Kindesalter: „Das Triebhafte suchen sie zu meistern, indem sie all das, was als verpönt gilt, an die schlimmen Sangoi-Buben abdelegieren und es auf diesem Umweg mitgenießen. Im Spiel, und bereits auf dem Wege der Wortvorstellungen, werden die Triebregungen verarbeitet“ (S. 55). „Es bestätigt sich all das, was Freud in seinen *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie* dargelegt hat.“ (S. 56) Zum anderen will ZULLIGER mit diesem Fallbeispiel „die *Wesenszüge kindhafter Denkart*“ veranschaulichen: „1. Es wird in Symbolen gedacht und agiert; 2. der gesamte Denkprozeß vollzieht sich nicht mit logisch-realistisch-rationalistischen Kategorien ... Es wird prälogisch gedacht und gehandelt. 3. alle Tiere ... werden anthropomorphologisch aufgefaßt, ebenso die Welt der Dinge. Das Denken ist animistisch; 4. und es ist magisch ...; 5. das Totemistische fällt ... auf.“ (S. 56)

Aber damit ist der Gehalt dieser einzigartigen Phantasie noch nicht erschöpfend erfaßt. Sie enthält noch mehr – und hat offensichtlich auch für die Kinder noch eine andere Bedeutung. Diese Bedeutung aber erschließt sich nur, wenn man sich von den vorgegebenen theoretischen Perspektiven löst und gleichsam mit einer „gleichschwebenden Aufmerksamkeit“ (S. FREUD) auch andere Hinweise, Details und scheinbare Nebensächlichkeiten registriert, an denen gerade dieser Fallbericht so reich ist. Dann ist es möglich, daß die Phantasie der drei Kinder nicht nur als Ausdruck ihres Triebgeschehens und ihrer Denkentwicklung in den Blick kommt, sondern als eine ganz besondere Weise, andere Möglichkeiten des Erlebens, der Existenz, des Selbst-Seins, des Rollenverhaltens – jeweils in symbolischer Antizipation – zu erschließen. Mit der Phantasie wird auch eine Welt gestaltet, die in symbolischer Form einen Gegenentwurf zur täglich erlebten, von den Erwachsenen bestimmten Realwelt darstellt (FATKE 1994b). Und vor allem werden Verhaltensmöglichkeiten in der Phantasie ausprobiert, die durchaus real werden könnten (vgl. zum folgenden auch FATKE 1980). So geschieht es zum Beispiel, daß im Anschluß an die Phantasievorstellung, daß man sich nackt anschauen und anfassen dürfe, die jüngste Schwester eines Tages ihren Bruder auffordert: „Du könntest uns einmal dein Röhrchen richtig zeigen, so weiß man, wie es aussieht.“ (S. 48)

Doch nicht nur auf solch konkreter Ebene werden Verhaltensmuster zunächst in der Phantasie entworfen und dann in der Realität ausprobiert. Auch auf der Ebene des Selbstbildes werden Symbolisierungen in der Phantasie entworfen, die die Identitätsfindung dieser Kinder beeinflussen. „Die vielen Buben, die das Sangoi-Land bevölkern, und die nicht mit den Geschwistern verwandt sind, sind sehr schlimme Kinder. Denn sie lutschen nicht nur alle am Daumen, sie machen noch in die Hosen und reden wüste Worte, dreckige Worte, die man nicht sagen darf. Hanneli klagt die Sangoi-Buben vor Lorli und Hanspeter an: ‚Wißt ihr, was ich wieder hören mußte, was sie miteinander redeten? Man muß sich schämen, es zu sagen!‘ Hanneli flüstert nur noch. ‚Denkt euch, sie reden nur noch vom „Scheißdreck“ und solchen Sachen!‘ Die Geschwister entsetzen sich, aber alle drei kichern belustigt. Alle die verpönten,

verbotenen Worte, analen Vorgänge und die Organe unten am Leibe betreffend, werden von diesen scheußlichen Sangoi-Buben benutzt, ohne Scheu und Scham und Ekel ... Die bösen Buben bessern sich nicht, man vernimmt immer neue Schandtaten von ihnen. Sie stellen sich in eine Reihe oder in einen Kreis und defäzieren gemeinsam, um nachher zu untersuchen, wer den größten Haufen produziert hat. Ebenso urinieren sie gemeinsam, schauen, wer seinen Harnstrahl am weitesten wegsenden, wer ihn an einer Mauer am höchsten hinaufspritzen kann. Sie speien und beobachten, wer den Speichel am weitesten weg oder am höchsten hinaufzuspeien vermag, und sie schämen sich nicht, einander anzuspeien. ‚Wenn man schon so groß ist, wie die Sangoi-Buben‘, erkennt Hanneli, ‚macht man so etwas doch nicht mehr! Denkt euch, ich sah ein Mädchen – plötzlich sind also auch Mädchen da – ‚das den eigenen Kot in die Hand nahm und zerdrückte! Das ist doch eine Schweinerei! Ob es wohl nachher die Hände sauber gewaschen hat, ehe es etwas aß? Man kann es nicht wissen! Vielleicht war es nachlässig genug, es nicht zu tun!‘“ (S. 47f.)

Hervorstechend an diesem Beispiel ist – außer daß die Kinder, insbesondere Hanneli, ihre analen Bedürfnisse auf dem Umweg über die Sangoi-Buben genießen –, daß die Kinder in den „bösen Buben“ Widerstand und Auflehnung gegen die einschränkenden Erwachsenen-Normen und damit ein Stück Selbstbestimmung und Veränderung der Gegebenheiten symbolisieren. Am auffallendsten ist es bei Hanneli, die anfangs mit den anderen bekräftigt hatte, es gebe nur Buben im Sangoi-Land, und jetzt die möglichen Verhaltensalternativen, die sich in den „Schlimmheiten“ ausdrücken, auch für Mädchen entdeckt: ein Schritt in Richtung Befreiung von der aufgezwungenen Mädchenrolle, ein Aufbrechen der geschlechtsspezifischen Verhaltensstereotype. Freilich geschieht dies vorläufig „nur“ in der Phantasie. Aber was nicht zuvor phantasiert worden ist, kann auch nicht in Realverhalten umgesetzt werden. Damit ist zwar nicht unbedingt gesichert, daß alles, was zuvor in der Phantasie ausprobiert wurde, auch tatsächlich realisiert wird; denn hier müssen weitere Bedingungen hinzutreten, vor allem die Struktur der Situation selbst muß ein Verhalten ermöglichen. Aber ganz sicher gilt, daß die Phantasie ein Potential enthält, das grundlegend für den Wechselwirkungsprozeß zwischen Individuum und Umwelt ist. Dies Potential aber kann nicht in den Blick kommen, wenn die Phantasie ausschließlich unter den beiden theoretischen Perspektiven betrachtet wird, die ZULLIGER von vornherein an das Fallmaterial anlegt.

Die alternative Betrachtung, die hier vorgenommen wurde – und diejenige ZULLIGERS natürlich nicht ersetzt, sie aber um eine neue theoretische Dimension ergänzt – ist allein dadurch ermöglicht worden, daß die konkrete Fallschilderung noch andere Elemente enthält, die mit den Konzepten der psychosexuellen Entwicklung und der Entwicklung des kindlichen Denkens allein nicht erschöpfend erfaßt werden. Bei der Analyse dieser Elemente geht es, wie gezeigt, nicht mehr um diese drei Kinder in ihrer spezifischen Lebenslage, sondern um die Erlebnisweisen und Ausdrucksformen, die das Kindererleben generell zu kennzeichnen scheinen: um die Bedeutung des Phantasierens von Kindern für ihre Welterschließung und ihre psychosoziale Entwicklung (s. auch FATKE 1994a).

Natürlich wäre es ein Mißverständnis, wenn man meinte, allein aus einer einzigen Fallschilderung ließen sich bereits allgemeine Aussagen von solcher

Tragweite ableiten. Verallgemeinerungen treten nicht voraussetzungslos aus der empirischen Realität hervor. Somit kann es ein induktives Verfahren in Reinform letztlich nicht geben. Vielmehr haben solche „allgemeinen“ theoretischen Aussagen zunächst vorläufigen, hypothetischen Charakter, und obwohl die Erforschung eines Einzelfalls bereits starke Hinweise auf „Typisches im Individuellen“ liefert, bedarf es weiterer Fallstudien. Dabei ist es freilich nicht nötig, eine repräsentative Gesamtzahl von Fällen zu untersuchen – wie dies bei einem empirisch-analytischen Forschungsvorgehen üblich ist –, sondern jeder andere Fall, der in gleicher Weise das Typische im Individuellen zeigt, kann schon als weitere Bestätigung der Richtigkeit der theoretischen Aussagen gelten. Denn im Grunde geht es nicht um die Anzahl der Fälle – aus der Häufigkeit ist nämlich *nicht* auf die Bedeutsamkeit zu schließen! –, sondern es geht, im Anschluß an LEWIN (1931), um „eine präzise Erfassung der Gesamtsituation in allen ihren Eigentümlichkeiten“; nur darin lasse sich das Wesen eines Gegenstandes erkennen (FALTERMAIER 1990, S. 211). Wenn die *strukturellen Elemente* eines Falls herausgearbeitet werden, kann das Besondere „als eine prinzipielle Möglichkeit des Allgemeinen“ erscheinen „und umgekehrt, das Allgemeine als eine spezifische individuelle Variante“ (AUFENANGER 1986, S. 236).

FALTERMAIER gibt außerdem Hinweise auf drei verschiedene Strategien, wie man zur Verallgemeinerung aus Einzelfällen gelangen könne: Es sind dies (1) die von GLASER/STRAUSS (1967) entwickelte Methode des ständigen Vergleichens, wobei aus Vergleichen von Einzelfällen „allmählich immer allgemeinere Kategorien und Zusammenhänge entstehen [... und] sich die Grundlage für Vergleiche vom empirischen Material allmählich in allgemeinere Ebenen verlagert, dabei aber die konkreten empirischen Ereignisse immer als Korrektiv fungieren“ (FALTERMAIER 1990, S. 208); ferner (2) die von JÜTTEMANN (1981) entwickelte „komparative Kasuistik“, bei der zunächst an verschiedenen Personen über bestimmte Phänomene sogenannte ‚Individualtheorien‘ formuliert und anschließend verglichen werden, so daß daraus dann eine allgemeine Theorie entsteht; und schließlich (3) die von GERHARDT (1985, 1986) entwickelte Konstruktion von Typen, die mit fallvergleichenden Kontrastierungen beginnt und in einen (im Sinne von MAX WEBER) „idealtypischen Aufriß von dem Gesamtprozeß oder -phänomen“ mündet (FALTERMAIER 1990, S. 209; in diesem Zusammenhang wäre auch an die „analogische Methode“ zu erinnern, die BINNEBERG [1985] als in Fallstudien anzuwendendes methodisches Verfahren postuliert, aber leider nicht weiter ausgearbeitet hat).

### *Komparative Fallstudie*

Um einen Vergleich zumindest mit einem weiteren Fall kommt man also nicht herum, wenn man zu theoretischen Aussagen von einiger Tragweite gelangen will. Deshalb soll im folgenden an einem weiteren Fall untersucht werden, ob sich Ähnliches finden läßt wie im Fall der Kinder-Kollektiv-Phantasie. Es handelt sich dabei um die berühmte „Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben“ von SIGMUND FREUD aus dem Jahre 1909. Auch in diesem Fall beschränken wir uns, natürlich auszugsweise, auf die von FREUD übermittelte

Schilderung und suchen nicht nach weiteren Hinweisen, die außerhalb dieser Schilderung lägen. Besonders interessant erscheint daran, daß es sich hierbei um eine „Krankengeschichte“ handelt, in der wir dennoch etwas auffinden wollen, das eher mit der normalen Entwicklung von Kindern und mit ihrer Weise, eigenes Erleben zu bewältigen, zu tun hat.

Die Fallgeschichte des „kleinen Hans“ (1909) beruht auf recht detaillierten Beobachtungen, die der Vater des Kindes FREUD mitteilte. Im Mittelpunkt steht eine ausgeprägte Tierphobie, genauer: die Angst, von einem Pferd gebissen zu werden. Dieses Symptom resultiert in der Hemmung, überhaupt noch auf die Straße zu gehen. Hans befindet sich – nach einer unverhohlenen Kastrationsdrohung und nach der Geburt einer Schwester, beides im Alter von dreieinhalb Jahren erlebt, und nachdem er bis zum Ende des vierten Lebensjahres im elterlichen Schlafzimmer schlief, wobei er laut Aussage des Vaters wahrscheinlich unvermeidlich Zeuge des elterlichen Geschlechtsverkehrs wurde – in einem Ambivalenzkonflikt gegenüber seinem Vater: „gut begründete Liebe und nicht minder berechtigter Haß, beide auf die selbe Person gerichtet“ (FREUD 1926, S. 247). Die Phobie nun ist ein Versuch der Lösung des Konflikts, und zwar in dem Sinne, daß der Angstinhalt, vom Pferd gebissen zu werden, „Entstellungersatz für den Inhalt, vom Vater kastriert zu werden“, ist (op. cit., S. 252).

Die Angst selbst ist natürlich diffus, ungestaltet, und dem Kind ist gar nicht bewußt, was konkret ihm am Pferd angst mache. Vielmehr nimmt diese Angst in zahlreichen Phantasien nun vielerlei bildliche Gestalt an – vermischt mit dem der Angst zugehörigen Wunsch nach libidinöser Vereinigung mit der Mutter. Bemerkenswert ist auch das Verhältnis, das Hans zu seinen Phantasien hat. Er leitet sie meist ein mit „Ich habe mir gedacht . . .“, womit er sie ausdrücklich von nächtlichen Träumen abgrenzt, übrigens auch auf ausdrückliches Befragen, ob er die mitgeteilte Geschichte vielleicht nachts geträumt habe. Es fällt allerdings auf, daß er fast immer „in der Früh“, also unmittelbar nach dem Aufwachen erzählt, was er sich „gedacht“ hat.

Es muß wohl angenommen werden, daß Hans als etwa vierjähriges Kind noch nicht eindeutig unterscheiden kann zwischen der morgendlichen Erinnerung an einen nächtlichen Traum und einer ausgedachten Phantasie. Es muß auch verwundern, daß FREUD die (S. 256 mitgeteilte) Erzählung des viereinhalbjährigen Hans als Traum gelten läßt, nur weil Hans sagt, er habe dies nachts gedacht – aber eben auch *gedacht*. Für FREUD ist dies dann ein Beispiel für den „ersten durch Entstellung unkenntlichen Traum des Kindes“ (ibid.). Jedoch weder im Inhalt noch in der Struktur unterscheidet sich dieser von den anderen Phantasien. – Da dies Problem aber weder vom Vater des kleinen Hans noch von FREUD selbst eigens reflektiert worden ist, dürfte davon auszugehen sein, daß die Erzählungen des Kindes teils auf erinnerten und dann in einen bestimmten Zusammenhang gebrachten nächtlichen Träumen, teils auf Tagträumen basieren, die sämtlich dadurch gekennzeichnet sind, daß sie den ödipalen Konflikt – mit dem Wunsch nach Vereinigung mit der Mutter und der begleitenden Kastrationsangst – zum Thema haben und mehr oder weniger starken, durch die Zensur bewirkten Entstellungsprozessen unterliegen.

Am eindeutigsten kommt dies in der – vielzitierten – „Giraffen-Phantasie“ zum Ausdruck: „In der Nacht war eine große und eine zerwutzelte Giraffe im

Zimmer und die große hat geschrien, weil ich ihr die zerwutzelte weggenommen hab'. Dann hat sie aufgehört zu schreien und dann hab' ich mich auf die zerwutzelte Giraffe draufgesetzt" (op. cit., S. 272). Der Vater, selbst mit psychoanalytischen Gedankengängen vertraut, weiß sogleich, daß hier vordergründig die morgendliche Familienszene, wenn Hans ins Bett der Eltern kommt, um dort noch ein wenig an die Mutter heranzurücken, und der Vater stets davor warnt, symbolisch dargestellt ist; er weiß aber auch, daß dahinter der ödipale Konflikt steckt. Und FREUD kommentiert beipflichtend: „Das Ganze aber ist eine Trutzphantasie, die mit Befriedigung an den Sieg über den väterlichen Widerstand anknüpft. ‚Schrei, soviel du willst, die Mammi nimmt mich doch ins Bett und die Mammi gehört mir.‘ Es läßt sich also mit Recht hinter ihr erraten, was der Vater vermutet: die Angst, daß ihn die Mama nicht mag, weil sich sein Wiwimacher mit dem des Vaters nicht messen kann.“ (S. 274)

Gerade dies Problem der Penisgröße tritt im weiteren Verlauf nun zunehmend in den Mittelpunkt der Phantasien: Der kleine Penis des Kindes solle größer werden, damit der kleine Hans so groß werde wie der Vater – so zum Beispiel in der Phantasie vom Schlosser (S. 300), von den nackten Buben (S. 319), auch vom Eierlegen (S. 320). Da dieser Wunsch nach einem größeren Penis aber – jedenfalls vorläufig noch – mit Schuldgefühlen gegenüber dem Vater besetzt ist, so daß darauf mit Kastrationsangst reagiert wird, bleibt dieser Wunsch natürlich für das Kind unfassbar (im Sinne von unbewußt). Die Phantasien stellen „für das Unfassbare gewisse bildliche Vertretungen dar“ (S. 355).

Besonders interessant ist nun ein Unterschied, den der kleine Hans selbst zwischen dem Wunsch einerseits und der Ausgestaltung in der Phantasie andererseits macht: Auf die Vorhaltung des Vaters (im Zusammenhang mit einer Phantasie, in der Hans den Wunsch ausdrückt, seine kleinere Schwester möge sterben): „Ein braver Bub wünscht das doch nicht“, antwortet Hans bestimmt: „Aber denken darf er's“ (S. 307). Und da aus anderen Zusammenhängen bereits klar geworden ist, daß „Denken“ bei Hans gleichbedeutend ist mit „Phantasieren“, ist die Schlußfolgerung zulässig, daß in der Phantasie Ereignisse „gedanklich“ ausprobiert werden, ohne daß Schuldgefühle auftreten können – eben weil der Wunsch, der der Phantasie zugrunde liegt, nicht bewußt ist. Daß dieser sich aber im Unbewußten dennoch regt, wird daran deutlich, daß Hans wiederholt in seine Phantasieerzählungen den Kommentar einflücht: „Es gibt's ja eh net auf der Welt“ (S. 272); „Was ich dir da erzähl', ist gar nicht wahr“ (S. 316).

Es gibt aber nicht nur die genannten Phantasien, in denen die Größe des Penis die vorrangige Rolle spielt, sondern auch viele andere, in denen sich Hans mit der Familiensituation, vor allem mit der Geschwisterkonstellation, auseinandersetzt (z. B. S. 300, 309 ff., 317, 320). – Die Schilderung der Abfolge aller Phantasien führt die Veränderungen, die Hansens Umgang mit den ihn bedrängenden Problemen kennzeichnen, deutlich vor Augen. Der Gipfel dieser Entwicklung und damit zugleich der Abschluß bzw. die Überwindung der Phobie ist in der Phantasie vom Installateur erreicht (S. 333): „Es ist der Installateur gekommen und hat mir mit einer Zange zuerst den Podl weggenommen und hat mir dann einen andern gegeben und dann den Wiwimacher. Er hat

gesagt: Laß den Podl sehen und ich hab' mich umdrehen müssen, und er hat ihn weggenommen und dann hat er gesagt: Laß den Wiwimacher sehen“. – Darauf gibt der Vater sogleich die entsprechende Deutung und kleidet diese in eine rhetorische Frage: „Er hat dir einen größeren Wiwimacher und einen größeren Podl gegeben“. Darauf Hans: „Ja.“ Und noch einmal der Vater: „Wie der Vatti sie hat, weil du gerne der Vatti sein möchtest?“ Hans: „Ja, und so einen Schnurrbart wie du möcht' ich auch haben und solche Haare.“ (S. 87) – FREUD setzt abschließend hinzu: „Mit der letzten Phantasie Hansens war auch die vom Kastrationskomplex stammende Angst überwunden, die peinliche Erwartung ins Beglückende gewendet.“ (S. 335)

In der sich daran anschließenden „Epikrise“, in der die „Krankengeschichte“ nochmals eingehend reflektiert wird, kommt FREUD auch noch einmal ausführlich auf die Rolle und Bedeutung der Phantasien im Verlauf dieser Krankengeschichte zurück. Dabei legt FREUD eine besondere Betonung darauf, daß die Phantasien „den ersten Einblick in die unbewußten Gedankengänge des Patienten“ gestatten (S. 353), daß sie eine Entlastungsfunktion im Dienste der Abwehr ausüben (ibid.). Die Phantasien, so FREUD, helfen Hans dazu, den Kastrationskomplex zumindest teilweise zu überwinden, so daß er dann die Wünsche, die er in bezug auf die Mutter hat, mitzuteilen in der Lage ist – allerdings auch dies noch in entstellter Form, eben durch die zitierte Phantasie von den beiden Giraffen (S. 355). Sodann geht FREUD mehrmals auf die Phantasie vom Installateur ein und nennt sie überschwenglich die „sieghafte Schlußphantasie“ (S. 348) bzw. die „siegreiche Wunschphantasie“, die zugleich die Überwindung der Kastrationsangst enthalte (S. 364). Aber merkwürdigerweise ergründet er nicht näher, gerade welche Elemente dieser Phantasie für den Durchbruch verantwortlich sind. Denn zum einen wäre einschränkend darauf hinzuweisen, daß die Phantasie, wie sie von dem kleinen Hans mitgeteilt wird, durchaus noch als Ausdruck seiner Kastrationsangst gewertet werden kann und die Äußerung des Vaters ihm vielleicht nur einen Gedanken in den Mund legt. Zum anderen – und dies scheint gravierender – müßte, wenn es sich denn um eine Wunschphantasie handelt, die zudem „siegreich“ ist, auch diese unter dem Aspekt betrachtet werden, den FREUD an anderer Stelle für den Befriedigungscharakter solcher Wunschphantasien geltend macht: nämlich daß die Erfüllung des Wunsches, die in der Phantasie von einem großen Penis zum Ausdruck kommt, ja nur von kurzer Dauer sein kann, eben weil die Realität eine andere ist. Wieso dann diese Wunschphantasie, die ja immer gleich wieder in Ernüchterung überführt wird, zugleich die Überwindung der Kastrationsangst enthalte, scheint so allein noch nicht hinreichend deutlich zu werden.

Statt dessen soll nun, in Anknüpfung an die Darlegungen im Zusammenhang mit der von ZULLIGER berichteten Kinder-Kollektiv-Phantasie, eine Überlegung vorgetragen werden, die einen entscheidenden Schritt weiter geht: Mit Hilfe der Phantasie entwirft der kleine Hans in symbolischer Form ein zukünftiges Bild von sich – man könnte auch sagen: von seinem Selbst. In der Schlußphantasie sind nicht mehr nur Bilder, Szenen, Ereignisse dargestellt, von denen er umgetrieben wird, weil sie Ängste, Wünsche, Konflikte darstellen, die gleichwohl unfassbar bleiben; sondern es wird, wenn auch immer noch in symbolischer und damit nicht voll bewußter Weise, eine Projektion des Selbst-Bildes in die Zukunft hinein gestaltet.



Voraussetzung dafür sind ohne Zweifel all die anderen Phantasien, weil in ihren Gestaltungen gleichsam diejenige Vorstellungstätigkeit entwickelt wurde, die für einen solchen eindeutigen Zukunftsentwurf notwendig ist. Deutlich ist dies beispielsweise in der Phantasie vom Schlosser (S. 300), die bereits die Phantasie vom Installateur vorwegnimmt (FREUD, aber auch der Vater selbst, kommt anlässlich der Installateur-Phantasie auf diese Schlosser-Phantasie zurück): „Ich bin in der Badewanne, da kommt der Schlosser und schraubt sie los. Da nimmt er einen großen Bohrer und stößt mich in den Bauch.“ Diese Phantasie steht noch ganz im Zeichen der Furcht vor dem Vater und des Neids auf ihn bzw. auf seinen größeren Penis. Aber immerhin hat diese Angst in der vorliegenden Phantasie schon einmal gestalterischen Ausdruck gefunden, und diese Gestaltung kann dann auch später in die Schlußphantasie eingehen und dort die entscheidende Veränderung erfahren.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß am Anfang ein ungestalteter, diffuser und unbewußter – und im weiteren Verlauf auch unbewußt bleibender – Wunsch steht (bzw. eine mit dem Wunsch verbundene Angst, woraus sich stets ein seelischer Konflikt ergibt). Eine erste bildliche Gestalt nimmt dieser Wunsch bzw. diese Angst in einer unbewußten Phantasie an – also einer Phantasie, die wegen ihres Inhalts von der Zensur im Unbewußten gehalten wird bzw. (wie es für andere Phantasien zutreffen kann) aus dem Bewußten bzw. Vorbewußten ins Unbewußte verdrängt wird, und zwar aus den gleichen Gründen. So sieht FREUD beispielsweise in der genannten Schlosser-Phantasie auch die „angstentstellte Umarbeitung einer Zeugungsphantasie“ (S. 360). Das hieße, daß die Zeugungsphantasie unbewußt geblieben ist, ihrerseits zurückgeht auf den Wunsch nach Vereinigung mit der Mutter und dann eine Gestaltung in Form der genannten Schlosser-Phantasie erfährt, die nun für die Zensur unbedenklich genug ist, um ins Bewußtsein zu gelangen. Entscheidend aber ist nun, daß diese Gestaltung nicht gleichsam von selbst erfolgt, sondern durch irgend etwas bewirkt werden muß. Dies nun sind nichts anderes als Leistungen bzw. Funktionen des Ich: also Aufmerksamkeit, Gedächtnis, auch Urteilsfällungen usw. Der Anteil dieser Ich-Leistungen am Zustandekommen der – nun bewußten – Phantasien scheint mir der entscheidende Grund dafür zu sein, daß so etwas wie ein Zukunftsentwurf für das eigene Selbst zustande kommen kann. Durch die Mobilisierung der Ich-Funktion wird dann auch zugleich die zugrundeliegende Angst bzw. der Konflikt überwunden.

Gerade hierin liegt entscheidend der Realitätsbezug und zugleich ein Zukunftsbezug der Phantasie. Nur wenn in der Innenwelt, also im psychischen System, Zukunftsentwürfe oder Handlungsmöglichkeiten voraus-gestaltet worden sind, ist überhaupt erst die Voraussetzung dafür geschaffen worden, daß diese Entwürfe und Möglichkeiten in Realsituationen verwirklicht werden können.

In diesem Sinne muß die „Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben“ nicht notwendigerweise als eine „Krankengeschichte“ im strengen Sinne verstanden werden; denn zum einen hat die Tierphobie das Kind nicht so sehr in seinem Erleben und Handeln beeinträchtigt, daß eine ernsthafte Gefährdung seines Wohlergehens daraus entstanden wäre, und zum anderen lassen sich auch bei anderen Kindern ohne Schwierigkeiten ähnliche Ängste, Konflikte, Hemmungen usw. auffinden. Die Wünsche, Ängste und Konflikte, die den

kleinen Hans im Unbewußten umtreiben, sind aus psychischen und sozialen Konstellationen entstanden, die – natürlich mehr oder weniger ausgeprägt – universell sind: Ambivalenzkonflikte mit den Eltern, die Befriedigungen von Triebregungen gewähren und versagen und die man in der Folge liebt und haßt zugleich; Rivalitäts- und Rachegelüste gegenüber neu hinzukommenden Geschwistern; Neugier und Unsicherheit in bezug auf die Geheimnisse von Zeugung und Geburt; usw. – Wenn alles dies in jedem Kinderleben in irgendeiner Weise anzutreffen ist, dann ist einsichtig, daß jedes Kind Phantasien um die gleichen Themen herum gestaltet. Unterschiede dürfte es dann lediglich in der Gewichtung der verschiedenen Themen einerseits und in dem Grad der Durchgestaltung andererseits geben.

Auch dies zweite Beispiel zeigt, daß sich aus dem Besonderen eines Einzelfalls noch anderes von allgemeiner Relevanz ableiten läßt als nur das, was dem Psychoanalytiker in seinen klinischen Blick gelangt. Vorausgesetzt ist auch hier eine generelle Abstinenz gegenüber vorschnellen subsumptionslogischen Kategorisierungen, eine große und sensible Aufmerksamkeit auf Details, eine Flexibilität der verstehenden Verarbeitung und nicht zuletzt ein gewisser Mut zu einer Entscheidung für einen theoretischen Satz von allgemeiner Gültigkeit, wie BUDE mit Bezug auf den „abduktiven Schluß“ von CHARLES S. PEIRCE herausstellt: Es ist ein „Blitz der Einsicht“, der sich dann einstellen kann, wenn wir verschiedene Elemente unserer Beobachtung zusammenbringen, die zusammenzubringen wir uns vorher nicht hätten träumen lassen. Es scheint Mut dazu zu gehören, die zwischen den einzelnen Äußerungen eines Falls rotierenden Verweisungen auf den Punkt einer Deutung zu bringen, die die ‚individuelle Allgemeinheit des Falls‘ ... enthüllt.“ (BUDE 1988, S. 425) Insofern also läßt sich an einem Einzelfall durchaus ein theoretischer Satz gewinnen, „der nicht aus dem vorhandenen Korpus theoretischer Sätze abgeleitet werden kann“ (ibid.). Dabei wird dieser das Allgemeine enthaltende theoretische Satz im Besonderen stets indirekt mit wahrgenommen: „Kasuistisches Wahrnehmen ist eine *prädikative Mitwahrnehmung* des Allgemeinen im Einzelfall, und die Fallanalyse versucht, das Allgemeine an dem Fall als das an ihm Wesentliche auszusprechen. Denn der Gedanke an das Allgemeine hat die Kraft, über diesen Fall hinauszudeuten und den Gedanken an andere Fälle derselben Art geradezu zu provozieren.“ (BINNEBERG 1985, S. 781; Hervorhebung im Original)

So gesehen, können Fallstudien im Hinblick auf Allgemeines also tatsächlich mehr leisten, als nur bereits existierende theoretische Sätze zu veranschaulichen oder sie zu überprüfen oder auch Hypothesen für empirische Forschungen zu generieren; sie können, gründlich und methodisch kontrolliert durchgeführt, durchaus zur Gewinnung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse und letztlich zur Theoriebildung beitragen. Darüber hinaus – und darauf hat insbesondere HERRMANN (1991) aufmerksam gemacht – sind Fallstudien (HERRMANN spricht von „Kasuistik“) bestens geeignet, zwischen den Wissens- und Diskursformen „Pädagogik“ einerseits und „Erziehungswissenschaft“ andererseits zu vermitteln. „Die Kasuistik als *Verfahren* will – im Unterschied zur Deduktion – mit Hilfe einer möglichst exakten Beschreibung von Einzelfällen, deren *Gemeinsames* ermitteln, und als Methode will sie konkrete Erscheinungen unter allgemeine *Normen und Prinzipien* fassen, ordnen, abgrenzen,

beurteilen, um das Gemeinsame als das *Regelhafte* formulieren zu können“ (S. 193). Die beiden Wissensformen sollten über die Kasuistik „Übersetzungsregeln für pädagogisches und erziehungswissenschaftliches Wissen“ entwickeln, womit sowohl dem Charakter der pragmatischen Wissenschaft Pädagogik als auch dem der erfahrungswissenschaftlich begründeten Erziehungswissenschaft Rechnung getragen würde, weil sowohl Genauigkeit und Gültigkeit als auch Praxisrelevanz hergestellt würden. In diesem Sinne ließe sich folgern, daß aus dem Besonderen des Einzelfalls durchaus Allgemeines, mithin Wissenschaft entstehen kann: „*De singularibus tamen est scientia.*“

## Literatur

- AUFENANGER, S.: Am Fall lernen – Sozialpädagogische Kasuistik. In: W. AMMANN et al. (Hrsg.): Pädagogik – Theorie und Menschlichkeit. Festschrift für Enno Fookon zum 60. Geburtstag. Oldenburg 1986, S. 233–242.
- BILLER, K.: Pädagogische Kasuistik. Eine Einführung. Baltmannsweiler 1988.
- BINNEBERG, K.: Grundlagen der pädagogischen Kasuistik. Überlegungen zur Logik der kasuistischen Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985), S. 773–788.
- BUDE, H.: Der Fall und die Theorie. Zum erkenntnislogischen Charakter von Fallstudien. In: Gruppendynamik 19 (1988), S. 421–427.
- ERTLE, CH./MÖCKEL, A. (Hrsg.): Fälle und Unfälle in der Erziehung. Stuttgart 1981.
- FALTERMAIER, T.: Verallgemeinerung und lebensweltliche Spezifität: Auf dem Weg zu Qualitätskriterien für die qualitative Forschung. In: G. JÜTEMANN (Hrsg.): Komparative Kasuistik. Heidelberg 1990, S. 204–217.
- FATKE, R.: Heilende und erziehende Kräfte in der kindlichen Phantasie. In: Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Bd. XII: Konsequenzen für die Pädagogik (2): Entwicklungsstörungen und therapeutische Modelle. Zürich 1980, S. 865–876.
- FATKE, R. (Hrsg.): Ausdrucksformen des Kinderlebens. Phantasie, Spiele, Wünsche, Freundschaft, Lügen, Humor, Staunen. Bad Heilbrunn 1994. (a)
- FATKE, R.: Phantasiegeschichten. In: FATKE 1994a, S. 9–21. (b)
- FREUD, S.: Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben (1909). G. W. VII, S. 241–377.
- FREUD, S.: Hemmung, Symptom und Angst (1926). G. W. XIV, S. 111–205.
- GAMM, H.J.: Zur Frage einer pädagogischen Kasuistik. In: Bildung und Erziehung 20 (1967), S. 321–329.
- GERHARDT, U.: Erzählenden und Hypothesenkonstruktion. Überlegungen zum Gültigkeitsproblem in der biographischen Sozialforschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37 (1985), S. 230–256.
- GERHARDT, U.: Patientenkarrieren. Eine medizinsoziologische Studie. Frankfurt a.M. 1986.
- GLASER, B.G./STRAUSS, A.L.: The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Chicago 1967.
- GÜNTHER, K.H.: Pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. Vorbemerkungen zum Diskussionsstand. In: Zeitschrift für Pädagogik, 15. Beiheft. Weinheim 1978, S. 165–174.
- HERRMANN, U.: Pädagogisches Argumentieren und Erziehungswissenschaftliche Forschung: Zur Verhältnisbestimmung der beiden Wissens- und Diskursformen ‚Pädagogik‘ und ‚Erziehungswissenschaft‘. In: D. HOFFMANN (Hrsg.): Bilanz der Paradigmen Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen. Weinheim 1991, S. 185–198.
- HÖNIGSWALD, R.: Über die Grundlagen der Pädagogik. München 1927.
- JÜTEMANN, G.: Komparative Kasuistik als Strategie psychologischer Forschung (1981). In: G. JÜTEMANN (Hrsg.): Komparative Kasuistik. Heidelberg 1990, S. 21–42.
- KRUMM, V.: Einzelfallanalyse (Einzelfalluntersuchung). In: H. SCHIEFELE/A. KRAPP (Hrsg.): Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie. München 1981, S. 95–100.
- LEWIN, K.: Der Übergang von der aristotelischen zur galileischen Denkweise in Biologie und Psychologie (1931). In: K. LEWIN: Werkausgabe. Bd. 1. Stuttgart 1981.
- MÜLLER, B.: Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. Freiburg i.Br. 1994.

- ROTH, H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover 1957.
- SCHÜTZE, F.: Die Fallanalyse. Zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der sozialen Arbeit. In: TH. RAUSCHENBACH/F. ORTMANN/M.E. KARSTEN (Hrsg.): Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der sozialen Arbeit. Weinheim/München 1993, S. 191–221.
- TERHART, E.: Das Einzelne und das Allgemeine. Über den Umgang mit Fällen im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 2 (1985), S. 283–312.
- ZULLIGER, H.: „Sangoi-Land“, eine Kinder-Kollektiv-Phantasie – die Verknüpfung der infantilen Denkkategorien mit der Trieb-Entwicklung. In: H. ZULLIGER: Heilende Kräfte im kindlichen Spiel. Frankfurt a.M. 1970, S. 43–58.

*Abstract*

Case studies, although marking a long and impressive tradition in education, pedagogics and social work, have often been subject to criticism from the perspective of educational research. Especially the representativeness and the generalizability of the results of case studies have been questioned. On the other hand, the ecological validity and the relevance to educational practice, linked to the singularities of individual cases, have been emphasized as potent characteristics. The author argues that studies of individual cases, methodologically well controlled, are apt to generate scientific knowledge and theoretical insights of general validity. After determining what constitutes a case in an epistemological sense, the author analyzes at depth two well-known case histories from educational and psychoanalytical literature (H. ZULLIGER and S. FREUD) and attempts to elaborate their innovative potential for developing new scientific knowledge rather than merely illustrating or testing theories already known.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Reinhard Fatke, Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Rämistr. 74,  
CH-8001 Zürich